

VISION SINTETICA DE LA EVOLUCION MENTAL

Por FRANCISCO SECADAS MARCOS

La experiencia largamente acumulada por un equipo de trabajo dedicado a la exploración de la conducta infantil y adolescente, en colaboración con el Instituto San José de Calasanz, del C.S.I.C., con el Instituto de la Juventud, y con el Departamento de Psicología de la Universidad de Valencia, disculpa nuestro intento de pergeñar un esbozo de hipótesis evolutiva, en torno a tres aspectos que son otras tantas vías de acceso a la síntesis buscada:

1. Sucesión por edades.
2. Dinamismos básicos del desarrollo mental.
3. Visión dinámica del proceso evolutivo.

1. SUCESIÓN EVOLUTIVA

Nuestro primer ensayo de aproximación consiste en asociar a cada etapa los rasgos mentales y los tipos observables de comportamiento que parecen caracterizarla más señaladamente, apiñando en torno al núcleo más significativo de cada fase los tipos de conducta destacados por los psicólogos del desarrollo mental (ver tabla I).

TABLA I

ORDEN CRONOLOGICO DE LOS RASGOS DIMENSIONALES
QUE DESCRIBEN LA EVOLUCION MENTAL DESDE
EL NACIMIENTO A LOS VEINTE AÑOS

DIMENSIONES	Edad culminante años
1. Conducta refleja. Escolarización. Iniciación mímico-social. Labilidad senso-motriz	0 *
2. Reacción circular. Empalme de procesos. Negatividad, refractariedad, propiocepción, aprendizaje cinestésico, autismo, coordinación percepto-motriz	1-2
3. Mímica imitativa	0-2
4. Percepción de detalle, pluralidad, discriminación sensorial, reacción electiva. Interés glósico y léxico	1-2
5. Sincretismo, pensamiento desiderativo, onírico.	2-3
6. Locuacidad (W), fabulación, artificialismo, escenificación locuaz, juego simbólico-imaginativo. Expresión	3-4
7. Inestabilidad fantástico-afectiva	3-4
8. Extrapolación, labilidad imaginativa, mentalidad fantástico-afectiva	3-5
9. Exhibición irruptiva, curiosidad interrogativa, lenguaje designativo	4-5
10. Destreza, inteligencia práctica, pragmatismo, intención instrumental (Mt), preescolaridad: escritura, dibujo	5-6
11. Control cinestésico, habilidad psicomotriz, juegos de habilidad en grupo, manipulación... ..	6

* Primer año.

D I M E N S I O N E S	Edad culminante años
12. Objetivación perceptiva, constancia perceptiva, localización, aprendizaje «espacial», identificación de objetos, automatismos combinatorios.	7
13. Memoria de localización y discriminativa (M), organización espacio-temporal	7-9
14. Inteligencia procesual, causalidad espacio-temporal, atención concreta	8-9
15. Gregarismo, evasión, labilidad conductal	10-12
16. Pensamiento combinatorio, cálculo, ley del número, memoria combinatoria (At)	10-12
17. Comprensión espacial, inteligencia técnico-manipulativa (E). Razonamiento concreto	10-12
18. Ley del juego, memoria combinatoria, inferencia, comprensión espacio-temporal, afán de aprender	11-13
19. Verbalización, formulación de la experiencia (V), necesidad de entender	12-13
20. Neogénesis, ingenio, razonamiento hipotético-deductivo, inteligencia mecánica	13-16
21. Concentración sexual, erotismo, coquetería, problema sexual, intimidad	13-17
22. Pensamiento lógico-simbólico, lenguaje semántico (S), conceptualización, consecuencia. Necesidad de comprender	14-18 **
23. Recuperación del yo en el grupo, diversión en grupo, relieve personal. Afán de destacar... ..	15-16
24. Crisis axiológica, problema sexual, intimidad, interés psicológico	16-17
25. Comprensión del comportamiento, yo comunitario, pensamiento conjetural (P)	16-20 **
26. Conducta coherente, intención razonable, elección de destino, moral autónoma, personalidad.	16-20 **

** Progresivo.

Primer año de vida (cero años cumplidos)

Se caracteriza por la conducta refleja, en general. Respondiendo a una organización primaria del mundo sensorial, el órgano capta las impresiones dispersas y las fija mediante una actividad que, remotamente, fundamenta la capacidad de visualización, percepción, estructuración espacial, etc. Posiblemente, por efecto, de la saturación del órgano y de un fenómeno de *obturación* o pestañeo sensorial, en un segundo momento, interrumpe estas impresiones que, de otro modo, permanecerían como huellas obsesivas.

Esta alternancia mantendrá las primeras impresiones en estado lábil, actuando posteriormente de factor imaginativo, extrapolador, disruptor de aglomerados perceptivos, etc. En fases más avanzadas del pensamiento, movilizará las construcciones mentales mediante anticipaciones, hipótesis, tanteos, ensayos, nuevas concepciones...

Ambas funciones, de *fijación* y de *obturación*, producirían la multitud de impresiones sueltas, agrupables en forma diversa gracias a una *actividad combinatoria*, cuyas construcciones organizarán la experiencia, alumbrado, en etapas sucesivas, formas de pensar relacionadas con automatismos, actividad mecánica, cálculo, etc.

Un año

Se caracteriza, en su primera mitad, por los rasgos de *negatividad* y *refractariedad*; en la segunda, por una nueva abertura al *detalle* y a la *pluralidad*, con disrupción de las primeras estructuras, por efecto de un factor imaginativo e insinuadamente inteligente. De la misma forma, mediante la coordinación e *interiorización* de las impresiones, se esboza la personalidad, y entran en juego las estructuras automáticas del pensamiento. Por otra parte, la aparición del *lenguaje* depara una trama verbal, sobre la que se articularán el pensamiento y la inteligencia.

Dos años

Destaca la atención al *detalle*, el interés por la *pluralidad*, la *mímica imitativa*, un *sincretismo* previo a la percepción organizada, el *pensamiento desiderativo* y muestras de representación y *asociación onírica*, confundiendo la fantasía y el sueño con la realidad. Se desarrolla ya un *lenguaje comunicativo*, base de la simbolización. Sin embargo, ésta es aún rudimentaria: la combinación de palabras es todavía una forma de actividad mental automática, no propiamente simbólica.

Tres años

El criterio discriminativo de la edad se halla en la *inestabilidad* de la *fantasía* y de la *afectividad*, lo que supone un tránsito entre los dos y los cuatro años. Con estos últimos comparte la *combinatoria simbólica*, la *tendencia fabulatoria* asociada a fluidez y *labilidad verbal*, cierta forma de *ingenio* y algún despunte de conocimiento inteligente que se manifiesta a través de una inquisitiva *curiosidad*, y una inquietud *motórica* que le abrirá el camino a la noción general del espacio envolvente y de su propio esquema corporal.

Cuatro años

Culminan los procesos iniciados a los tres años. Su *imaginación* sirve de soporte a una elaboración simple de la vivencia de tiempo. La extrapolación caprichosa se transforma en *pensamiento serial*.

El dominio del *esquema corporal* se acentúa, y la inserción movедiza del propio individuo en las actividades de los demás suscita una reacción inhibitoria sobre su conducta espontánea.

Se acusa una tendencia a estructurar las experiencias en forma concreta, vinculada a la figura espacial. Esto da pie a *discriminar* aspectos en los objetos y *atribuirles* cualidades.

Se inicia no sólo la *representación espacial* como distinta del movimiento, sino también asomos de simbolización, mediante la cual la atribución de notas y cualidades adquiere carácter conceptual, mixto de combinatoria y significación.

Aparecen claros signos de diferenciación de las capacidades mentales según las *formas básicas de aptitud*: *inestabilidad* de asociación imaginativa (H), combinatoria de elementos con cierto barrunto de significación (A), *manipulación* y *visualización* espacial (M, E) y *representación simbólica*, todavía difusa, pero claramente insinuada (S).

Cinco años

Es una fase de transición. Persiste la tendencia a la extrapolación y a la labilidad imaginativa, propias de los tres y cuatro años, pero se identifica con los seis en la tendencia al dominio inteligente de la realidad, al *pragmatismo* instrumental y a la adopción de comportamientos *adaptativos*. Introduce cierta variabilidad en la combinatoria: gusto por el ritmo, música, bailes a coro... Se anuncia ya una forma de sellado simbólico, que presidirá el sentido *manipulativo* de los próximos años.

Seis años

Los seis años se distinguen específicamente por tres características: el *automatismo combinatorio* propiamente dicho, el *empalme de procesos* y el *control cinestésico*.

Como consecuencia, se inicia tímidamente el *pensamiento procesual*, que introducirá luego a la comprensión espacio-temporal de la realidad y al descubrimiento de la causalidad.

El pensamiento típico de esta edad viene a constituir una mezcla de *automatismo manipulativo* (M), en el que predomina todavía la *fantasía* (H), pero que no está exento de contenido *significativo* (S).

Siete años

El interés por las actividades de la *inteligencia procesual*, el impulso al tratamiento conceptual del *tiempo* y del *espacio* y la intuición de la *causalidad* como nexo integrador de los fenómenos, determinan una etapa central del desarrollo de la *inteligencia*, siguiendo la pista a la *lógica ínsita* en la realidad.

Distintivas de esta edad son la *discriminación* de aspectos y la *memoria espacial de localización*. El factor de *localización* será base de la representación conceptual de figuras y de esquemas espaciales referidos al propio cuerpo.

Por otra parte, el niño se adentra ya en la *simbolización*, como forma de comprensión y expresión (anticipaciones, extrapolaciones), sin vislumbre, por el momento, del auténtico razonamiento formal.

Ocho-nueve años

En estas edades culmina la *inteligencia* de procesos que, desde los seis y los siete, elabora la realidad en términos espacio-temporales, intuyendo la *causalidad* como nexo de comprensión de los fenómenos, logrando estructurar las *dimensiones del espacio* y captando las relaciones entre objetos estáticos y móviles.

Parece una etapa menos imaginativa y fantástica, en la que se tiende a plasmar en formas concretas y a interpretar la realidad en términos espaciales y de relación cinética. Se perfila la comprensión simbólica de estas conquistas por vía *verbal*.

Diez-doce años

Entre estos límites de edad se advierte la presencia de un comportamiento *evasivo*, tanto en el pensamiento como en la conducta general y, particularmente, social. Gusta de la conducta *gregaria*, acusando un marcado mimetismo de las maneras del clan.

Contrasta con esta conducta disgregada el atenuamiento a las *normas del juego* y el interés por entrenamientos organizados, así como un sincero afán de aprender y organizar la experiencia.

Trece-quince años

Aunque se encuentran todavía signos de evasión y artificialismo, el comienzo de la adolescencia se define por una mayor acrimonia del *problema sexual*, agravado por la necesidad de conciliar el sistema de creencias, valores y exigencias sociales con el impulso instintivo.

El pensamiento categoriza los esquemas y relaciones descubiertos en la realidad, comunicando *sentido conceptual* a la expresión hablada y aprendiendo otras formas de *coherencia*. A esta edad, el *pensamiento formal* se aplica a impregnar de consecuencia lógica el ideario y la conducta.

Dieciséis a veinte años

La mocedad y primera juventud representan la culminación del *pensamiento coherente* y orientado a hipótesis originales. La noción del espacio se intelectualiza, pasando de la visualización a la búsqueda de relaciones físicas y a la creación de *estructuras*. Se persigue un dominio de las destrezas, y en las diversiones colectivas interesa la *recuperación del yo personal* sin merma de la sociabilidad. La coherencia conceptual culmina en el *pensamiento conjetural o ponderativo*, que calibra y sopesa el valor proporcional de los factores que definen una situación. Logra, al fin, conciliar el yo con una visión comunitaria de su futuro personal.

2. DINAMISMOS BÁSICOS

Una elemental curiosidad nos induce a pensar si en el fondo de esta variedad y cambio no existían algunos mecanismos o grupos de actividad que la expliquen, al modo como toda la

gama cromática proviene de la combinación de unos pocos colores fundamentales. Nuestro análisis reduce tentativamente todos estos rasgos a cuatro tipos básicos de reacción que jalonan la actuación de la *inteligencia*, desde el primer contacto con la realidad hasta su organización y estructura dinámica. En cruce transversal con este tratamiento *inteligente* de la experiencia, contemplaremos más adelante las formas de organización que concurren a configurar la *personalidad* y sus actitudes frente a lo real.

Según esto, y para simplificar de palabra el modelo como lo está en la figura primera, cabe distinguir en el desarrollo:

- Unos procesos que describen la organización de la conducta por parte de la *inteligencia*, y que se describen ahora bajo los conceptos de *labilidad*, *mimetismo*, *combinatoria* y *estructura*.
- Una configuración de la *personalidad*, de índole polar, que *interioriza* la experiencia, por una parte, y mantiene, por otra, la comunicación con el mundo personal y físico, por medio del *lenguaje* y de los *hechos*.
- Ciertos procesos o mecanismos de transformación, por los que se alcanza el dominio de las situaciones —*aprendizaje*— y se consolidan y apropian los hábitos y destrezas adquiridos: *juego*.

2.1. *Labilidad*

La forma más primitiva de contacto con el medio implica cierta dispersión de las reacciones, desligadas unas de otras en cierta medida, y emitidas en dependencia próxima del estímulo. El fluir anárquico de la realidad exterior desencadena formas de comportamiento incoherentes. Esta modalidad abarca desde la conducta reactiva y *refleja* al comportamiento *gregario* preadolescente, a través de todas las formas de *fuga* y *evasión*, de fusión sincrética de las representaciones y de com-

portamiento *onírico* y fantástico, así como cualquier tipo de asociación donde prevalezca la *conexión extrínseca* de los elementos, la extrapolación y la *inestabilidad afectiva*, por encima de los nexos íntimos descubiertos por el entendimiento. La labilidad no afecta sólo a la estructura lograda en el orden cognoscitivo, sino que mantiene en zozobra la personalidad, a la espera de sedimentos de probabilidad que le suministren algún asidero a que atenerse en el orden de la decisión.

2.2. *Mimetismo*

Una forma de reacción posterior desplaza la clave de reacción, del mundo físico al mundo personal. Se apropia de maneras sancionadas por el uso o directamente copiadas, sin juicio previo, como ocurre en la primera infancia. En el tipo de reacción *mimética* el niño calca los mecanismos manipulativos directamente, salvando la dependencia frente a la aleatoriedad física. No reacciona directamente al estímulo externo, sino a formas organizadas de mayor eficacia para el dominio de lo real. Primero las calca; luego las contrasta y selecciona. Elimina paulatinamente lo inútil para atenerse a lo *pragmático* y merecedor de *aprobación* social. Así amolda la conducta no

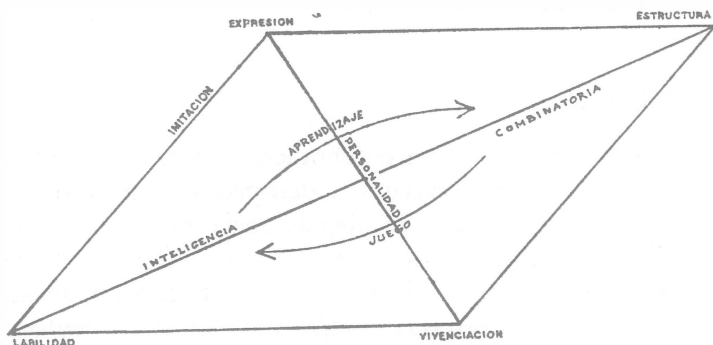


FIG. 1.—Esquema recurrente del desarrollo mental (comentada en el texto).

sólo al medio físico, sino al envolvente personal. Pero todavía carece de iniciativa en la interpretación del mundo, y, por tanto, también al fijar el cupo de reacciones que le conviene seleccionar para una adaptación ventajosa.

2.3. *Combinatoria*

Las primeras experiencias se componen de elementos agrupables y se transforman en vivencias de una mínima complejidad. Los agrupamientos son todavía simples, dada la escasa ligazón de los ingredientes. Con el acopio de elementos, la flexibilidad y variedad de agrupamientos acerca los procesos a una auténtica *combinatoria*. Los núcleos o condensaciones de experiencias le permiten abarcar una gama mayor de situaciones, con menor número de esquemas interpretativos, con la consecuencia de que las reacciones se ajustan a plexos estimulantes más complejos. Con todo, apenas se distancia todavía de las formas de asociación establecidas a nivel superficial: yuxtaposición, enumeración, agrupamiento, clasificación, seriación, colección... Es un nivel *cuantitativo* de manipulación de elementos extensos, en agrupamientos de cierta cohesión argumental.

La superposición de estos esquemas a los cuadros estimulantes dota al niño de cierto dominio sobre ellos, sentando las bases de una *conceptuación* auténtica. La puerta del concepto estaría, pues, en la combinatoria de elementos y en los automatismos resultantes. Calcular, hablar, pensar, razonar... tienen mucho de rutina.

2.4. *Estructura*

A medida que se desarrolla, la inteligencia descubre facetas e implicaciones en los elementos de un conjunto. Un mismo complejo universal de elementos puede subsumir multitud de agrupamientos, según el fundamento de asociación que los

amalgama. Elementos de un grupo formarán parte de otro o de otros, en virtud de esa múltiple implicación de cada integrante. De esta forma se originan estructuras, donde no es lo más importante el elemento como número, sino como asca generadora de *implicaciones* o como síntoma y fundamento para la educción de *relaciones*, referibles mutuamente en distintos ámbitos.

La multitud de estructuras e implicaciones transporta la actividad mental desde el objeto estimulante al plano mediacional; del mundo real, al racional. Esa misma diversidad obliga a que la elección se haga en función de ajustes diversos. De ahí que la elección misma sea opcional y libre, en cuanto que la determinación de los fundamentos de apreciación y la crítica de la bondad de ajuste sólo pueden hacerse desde el centro de la personalidad y, por tanto, en el supuesto de una decisión autónoma. La *estructura* se pone de manifiesto tanto en los tipos de conocimiento complejo como en las formas de control de la conducta. Semejante compenetración de lo cognoscitivo con lo voluntario se traduce en íntimo consorcio entre el pensamiento conceptual y en el destino personal.

3. VISIÓN DINÁMICA DEL DESARROLLO MENTAL

La contemplación del esquema de cuatro radicales de *labilidad*, *mimetismo*, *combinatoria* y *estructura* sugiere un importante postulado para la teoría de la evolución psicológica:

«La evolución de las formas de comportamiento mental no es gradual ni se verifica en una sola dirección, sino que se produce en forma de avances y retrocesos de carácter recurrente.»

El sentido del avance vendría dado, en líneas generales, por el paso de los factores de labilidad y mimetismo a los de combinatoria y estructura; y el sentido del retroceso, en el inverso: de estructura a labilidad o a fases intermedias. El

hecho, y la posibilidad misma, del avance comporta, sin embargo, ciertos grados de labilidad, inherentes a la ruptura de configuraciones de pensamiento y de acción que resultan inadecuadas al quedar desbordadas por la riqueza y variedad de experiencias. El enquistamiento, como en el caso de la percepción sincrética, frena la marcha del desarrollo, ocasionando desajustes de personalidad.

La *labilidad* va atenuándose según progresa la edad, o es compensada por signos de integración en la propia manifestación lábil. Las muestras de *mimetismo* parecen disminuir con el desarrollo. Las tendencias *combinatoria* y *estructuradora* tienen una marcada propensión ascendente a lo largo de los años. Las estructuras logradas se amplían y enriquecen con integrantes nuevos, previa ruptura del aglomerado, con dispersión y labilidad relativa de los elementos, dotados, sin embargo, de adherencia creciente según se asciende de nivel. Una excepción notoria es la conducta evasiva de la pubertad.

Esbozemos, por vía de tanteo, la dinámica ascensional, por grupos de edad :

Los *años uno y dos* muestran una doble forma de integración : la *coordinación psicomotora* que interioriza su comportamiento y lo hace refractario al influjo externo, y el interés por el *detalle* y la *pluralidad*, que dará pie a la integración de las primeras experiencias en percepciones complejas.

De *dos a tres años* se verifica una aparente regresión, a través de la mímica imitativa (*mimetismo*), igualmente manifiesta en el pensamiento *onírico*, en el sincretismo y en la inestabilidad fantástica y afectiva. Los perceptos sincréticos se movilizarían gracias a la *labilidad imaginativa*. La actividad motriz misma haría de vehículo material de organización y soporte de las secuencias representativas.

El período de *tres-cuatro años* sería fundamentalmente lábil : *extrapolación, imaginación, exhibición irruptiva, curiosidad inquisitiva*... En todo el período se manifiesta como indicio de actividad coordinadora el factor de *combinatoria simbó-*

lica, *locuacidad* y *verbosidad*, que parecen ser el elemento estructurador primordial de los dos a los cuatro años. El resto de manifestaciones son disgregantes y obedecen al juego espontáneo de la *fantasía* y de la *motilidad* inquieta.

Los *cinco y seis años* son fundamentalmente *combinatorios*, *manipulativos* y *coordinadores* de la experiencia interna con los sucesos del exterior.

Los *siete años* son primordialmente estructurales, llegando a una culminación de la unidad orgánica de *habilidades*, *movimientos* y *rutinas*, que despierta el interés por otros tipos de dominio de la realidad.

De los *ocho a los diez años* prosigue la estructuración del comportamiento y se ultima la del *conocimiento concreto*. Aca-so sea el ápice de los logros del sistema nervioso central actuando en régimen hegemónico.

La pubertad, de los *once a los trece años*, tiene carácter disgregador, compensado por el interés en regular y *normalizar el juego* y por el *afán de aprender*. Al final del período se persigue la *concentración sexual*, superado el estado difuso del instinto en la etapa «adrenárgica» prepuberal.

A partir de esta edad, la *adolescencia* y *primera juventud* ultiman el *proceso integrador*, sellándolo con la racionalidad y organizándolo en una trama congruente de pensamiento y acción, integrando la *unidad personal* y entroncando armónicamente el individuo en la *convivencia* comunitaria. Diversas y sucesivas crisis —social familiar, social moral, religiosa, política...— convierten el período en conflictivo y tenso, agitado por vivencias de contradicción afectiva, confusión mental y labilidad axiológica, tal vez como fase inevitable para la definitiva madurez.

3.1. *La inteligencia como estructura*

El desarrollo mental no se verifica, pues, linealmente en un solo sentido, sino en forma recurrente. Y no sólo porque se re-

gistren avances y retrocesos, sino porque posiblemente se va repitiendo a distintos niveles un ciclo análogo de elaboración, tomando como materiales los productos de la etapa anterior; y porque en cada momento de la marcha se producen tensiones motivadas por la resistencia de las formas primitivas a desaparecer cediendo el escenario a las más actuales.

En cada etapa se parte de un estado de *labilidad* y falta de estructura de las impresiones. El recién nacido recibe estímulos externos que no es capaz de organizar, todavía, en percepciones. El estudiante lee conceptos que al comienzo no puede abarcar en una síntesis. La aprendiz de mecanografía localiza las letras una por una y penosamente sobre el teclado, antes de juntarlas en sílabas y de escribir a la ciega. El que aprende el juego de ajedrez se hace un lío con las piezas y tarda en combinarlas en planes tácticos. Cuando visitamos un país exótico nos sentimos desconcertados durante un tiempo, hasta que empiezan a sernos familiares las costumbres de los naturales. El adolescente experimenta vivencias extrañas que le confunden y trastornan, sobre todo por la incapacidad de encuadrarlas en esquemas habituales.

El desarrollo mental estriba, en gran parte, en la organización de las impresiones sueltas en agregados cada vez más comprensibles y dotados de sentido: procede de la disgregación a la *estructura*, del caos al cosmos. El automovilista ducho no necesita ya pensar cada movimiento de la palanca de cambio; la mecanógrafa escribe mientras lee, o al hilo del pensamiento; el pianista no ve teclas o notas sueltas en el pentagrama, sino lienzos enteros de composición, que ejecuta sin mirar el teclado; la persona adulta ha convertido las emociones juveniles en sentimientos coherentes.

La vida psíquica progresa conforme va introduciendo orden y concierto en el mundo de las impresiones y escalando niveles de configuración. Como si dijéramos: integrando las letras en sílabas, éstas en palabras y las palabras en períodos de más alto significado. Pero siempre empiezan por estar sueltas las letras,

las sílabas y las palabras, antes de alcanzar niveles de integración creciente. *El avance mental va de la labilidad a la estructura, tanto en el orden de la inteligencia como en el del comportamiento sensato.* Retoca las experiencias y modifica los ensayos, en el sentido de una gradual adaptación a distintos órdenes de significación y de valor. En el esquema gráfico, este sentido del avance está representado por la diagonal mayor del romboide, ascendente de izquierda a derecha. En términos generales, simboliza el desarrollo psíquico en el orden de la inteligencia y de la coherencia racional de la conducta.

3.2. Aprendizaje y juego

Como mediadores de esta transformación operan ciertos mecanismos psicológicos que elevan las impresiones disgregadas a la condición de comportamiento integrado, a través de fases de asimilación de distinta complejidad, procesos englobados en el concepto general de *aprendizaje*. Aprender es crear estructuras más elaboradas de conducta. En este sentido, como dicen los alemanes, todo aprendizaje es difícil. Comprende, a la vez, un proceso de asimilación y otro de desecho de esquemas inútiles o desfasados. Mientras aprendemos las sílabas, como nuevas unidades de organización de la escritura mecanográfica, vamos despegando la atención de las letras sueltas; y cuando escribimos al ritmo del pensamiento, olvidamos las teclas por completo. El aprendizaje es el proceso de asimilación ascendente.

Pero el despegue no se logra del todo en cada fase y aspecto. Mientras escribimos, lanzamos miradas de reojo al teclado para localizar alguna que otra letra o signo de más raro uso. Al hacer el nudo de la corbata hay un momento en que nos detenemos para prestar atención a un detalle. El conductor pone sus cinco sentidos al doblar una curva o al aparcar. En toda rutina existen puntos nodales no bien asimilados o de difícil mecanización. Hay partes de la lección o de una operación aritmética que no acabamos de dominar, signos de una fórmula que se

nos escapan, momentos del juego en que la habilidad nos falla, alguna ficha del tablero, como el caballo, cuyos movimientos se resisten al golpe de vista. Esta falta de dominio entorpece la habilidad entera e impide el salto al nivel superior de elaboración y desarrollo. Demora y lastra el proceso de evolución mental.

El procedimiento de eliminación de tales trabas y de alisamiento de la habilidad es, habitualmente, el *juego*. Al jugar, el niño va despegando la atención de las fases residuales del proceso de aprendizaje, planchando las arrugas de los hábitos para afianzarlas como destrezas y ponerlas al servicio de otras operaciones superiores. El juego ayuda a suprimir rémoras y facilita el impulso a escalar niveles. El niño que ha desarrollado la habilidad manual y digital en medida suficiente para desatender el movimiento de los dedos al manejar los objetos o al recortar un cartón con las tijeras, que juega a las canicas o a la peonza, que hace nudos, arranca clavos con las tenazas, aprieta tornillos y sabe trenzar hebras de colores, apenas encontrará dificultad en el manejo del lápiz para escribir.

El que no haya desarrollado tales habilidades en el juego hasta hacerlas rutinarias, tendrá que dirigir fatigosamente los movimientos de la mano para trazar los palotes; tendrá penas al aprender a escribir. Lo no bien asimilado embaraza el aprendizaje para el progreso escolar y mental.

El juego sería, según esto, un proceso catabólico, coagulante de hábitos y destrezas, mientras que el aprendizaje constituiría la fase anabólica de la asimilación, en contacto con la situación según se presenta y con las primeras fases del adiestramiento, las que requieren mayor plasticidad de fijación. Jugando al ajedrez se aprenden, primero, los movimientos de las figuras, y luego la misma estrategia. Tocando el piano («play», «jouer», «Spielen»... : «jugar el piano», en otros idiomas) se llega a dominar la técnica aprendida.

No se trata, por ejemplo, en la escuela, de enseñar como juego, sino de *terminar de aprender jugando*. Así se elimina-

rían del campo de la atención ciertas actividades engorrosas, cuando el nivel de evolución exige esfuerzos de otra índole, que dan por adquiridas las destrezas anteriores. Este mecanismo se convertiría en *postulado número uno de una instrucción eficaz*, no menos en el orden de la inteligencia que en el de la adquisición de hábitos adecuados a la adaptación social. Lo no asimilado es traba. Lo bien afianzado se convierte en instrumento que potencia la capacidad cuando ésta funciona al nivel superior.

3.3. *Personalidad dinámica*

Transversalmente al eje evolutivo de la *inteligencia*, la gráfica representa otro, en cuyos extremos se enfrentan dos aspectos polares de la dinámica de la *personalidad*.

De un lado, se registran dos procesos de *exteriorización*, uno *verbal* y otro de *ejecución* o realización; en el otro polo se registra una actividad de vivenciación, que *interioriza* y ajusta la experiencia, desde la mera propiocepción a la reflexión, pasando por la coordinación senso-motriz, la coherencia de acción y pensamiento, la experiencia sexual, las crisis de valores, etc.

3.3.1. *Expresión: palabra y obra*

El niño se va incorporando al mundo real y personal mediante *realizaciones* que modifican el medio físico, sirviéndose de códigos de señales que le mantienen en contacto con los demás e integrado en sociedad. Al expresar los contenidos de esta comunicación, se pone él mismo de manifiesto, modelando el producto con la marca de su propia personalidad. El resultado no es sólo expresión de algo, sino manifestación de sí mismo. Ese estilo es, en realidad, el hombre. Hay un *homo faber* que no se moldea si no es haciendo algo, que aprende al hacer. Existe probablemente un período de la existencia individual, en el que el niño «es hacer», y ha de aprender haciendo. La

inteligencia es entonces primordialmente *manipulativa* y hay que proporcionarle materiales adecuados para el ejercicio plástico, activo, transformador del objeto.

El *lenguaje* pasa pronto a constituir el principal medio de comunicación con los demás. Primero fue un simple hacer, como el de las manos: vocalización, articulación, laleo, balbuceo... Pero pronto va incorporando virtualidades de instrumento significativo, portador de sentido e indicador de intenciones. En contacto primigenio con el medio real y personal, confusamente captado y mal distinguido, el lenguaje comienza por ser ejercicio frecuentativo, pronto designa objetos, pasa a la condición denotativa de deseos e intenciones, luego se vuelve indicador de procesos, definidor de conceptos y sugerente de creaciones originales. Cada vez más, se constituye en vehículo de significado para otros y en retrato vivo del hablante.

3.3.2. Imitación

En proximidad al polo expresivo, en la falda que asciende de la labilidad, se localiza —en la figura— un proceso *mimético* de apropiación de conductas tal como son observadas. La *imitación*, si bien se mira, facilita al niño la apropiación de retazos de conducta en funcionamiento, que al contar con la aprobación del adulto, como esfuerzo, le dan hecha buena parte del trabajo de elaboración de los hábitos. Aseguran la eficacia y la economía, al par que facilitan el éxito y la buena acogida. Tienen la ventaja de la fisiología frente a la anatomía: al contemplar los movimientos en curso, se aprende la faceta móvil del acto, es decir, el *proceso mismo*. Primero se calca. Una vez asimilado directamente el acto elemental y convertida en rutina su práctica, permite actuar sobre él y modificarlo a gusto, con ciertas restricciones derivadas de la propia rigidez del hábito. Gracias a la imitación, se escala a grandes tramos la adaptación al medio social y personal. Por ello, muchos consideran que la conformación y el convencionalismo son condición pre-

via para la originalidad creativa, porque suministra instrumentos más completos y dotados de eficacia comprobada. De todos modos, la posición en el esquema se justifica por sí mismo, si se considera que una primera vía de comunicación de ida y vuelta con el medio es precisamente la imitación, y que organiza las impresiones en estructuras prestadas.

3.3.3. Vivenciación

Pero nos interesa, por encima de todo, comentar el polo opuesto por el eje a la *exteriorización*. En sus primeras manifestaciones, a lo largo del primer año y parte del segundo, parece tener un sentido *propioceptivo*, de subjetivación del movimiento al nivel mio-articular.

Luego presenta una fase de *refractariedad* al influjo externo; concretamente, reacio a la imitación y resistente a las órdenes venidas del exterior. El niño se niega a ejecutar las «gracias» y monerías que le conquistaban el aplauso de los asistentes; dicen los mayores que se ha vuelto antipático y desobediente y, sobre todo si le ha llegado un hermanito, se vuelve «díscolo y malo». Juega y habla solo, manteniendo largos parlamentos con los juguetes, sin entenderse bien lo que dice. Hace lo contrario de lo que se le manda. Es tozudo y obstinado, como si no supiera decir más que «no». En suma, se desentiende de la imitación y de la comunicación para concentrarse en la labor de integrar sensaciones internas derivadas de la acción.

Algunos autores aluden a una *primera concentración de la personalidad* y a la formación de un yo rudimentario. Creemos que se trata de un proceso de *interiorización cinestésica*. El niño está coordinando las sensaciones musculares con el resto de las experiencias. Tal vez apriete contra su pecho algún muñeco de peluche para producirse sensaciones internas. Puede hasta provocar los azotes con este fin, aficionándose al correctivo. En el hablar, después de vocalizar y de articular diversas consonantes por separado, y tras haberlas unido en sonidos bisilábicos

cos, repite para sí mismo, en una jerga incoherente, la cadencia del lenguaje que escucha alrededor; asimila en su trabazón las «frases» sin sentido, pero con sonido.

La modulación de la voz de los mayores al hablar, estimula su oído como una estructura que exige ser reproducida, y la repite para sí mismo, llevado del impulso a revivir las secuencias fonéticas. Lo mismo hace con acciones externas: andar, manejar herramientas, ponerse los zapatos de la mamá, mascar la pipa del papá... Se hallaría en un período de asimilación subjetiva de procesos, primero interiores y luego externos, en un estadio representativo de la imitación, introyectando modelos propios sobre el calco de los ajenos.

La condición para superar esta fase sería el dominio de la sensación interna, la coordinación de las órdenes emanadas de los centros motores, con los retromensajes sensoriales derivados de la reacción. El fracaso en este proceso de interiorización puede ocasionar serios perjuicios en la integración del esquema corporal y de la vivencia del yo como eje coordinador «consabido» de toda la experiencia. Podría determinar que el yo permaneciera en constante interinidad, sujeto a rectificaciones, inseguro y ansioso, tal vez para toda la vida.

También la dimensión expresiva e interiorizadora se beneficia del *aprendizaje* y del *juego*. El fruto es la integración: integración de las vivencias en una personalidad, e integración del individuo en la sociedad. Se aprenden y adoptan las conductas más eficaces, en uno y otro sentido.

Aprender a hacerse hombre es algo más que aprender una lección y repetirla. Hay que pasar de un estadio a otro, superar etapas y convertirlas en unidades de orden superior y en instrumentos de progreso. Integrar el juego en este proceso es educar. Excluirlo no lo es. El período de maduración de un órgano es óptimo para meterlo en actividad, porque ésta va acompañada del placer de la función. El ejercicio mismo resulta placentero; con lo que se refuerza cada acto con el gusto que produce realizarlo, tendiendo a recurrir en circuito.

El juego educa, según esto, por lo que contribuye a adquirir hábitos y destrezas que liberan para el avance; lo mismo en el orden de la *inteligencia*, rutinizando estructuras y sometién-dolas a procesos superiores, que en el de la *personalidad*, bien sea facilitando los hábitos de expresión y comunicación, o bien acelerando el proceso de interiorización de las experiencias y aliviando el trance de despegue de unas etapas de inmadurez a otras más evolucionadas.